



Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

43 | 2000

Linguistique de l'écrit, linguistique du texte

Acquisition de l'écrit : comment les enfants de 7 à 9 ans traitent-ils l'homophonie ?

Literacy Acquisition: how do 7-9 years old children process homophony?.

Michelle Ros Dupont



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/1068>

DOI : 10.4000/linx.1068

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2000

Pagination : 63-76

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Michelle Ros Dupont, « Acquisition de l'écrit : comment les enfants de 7 à 9 ans traitent-ils l'homophonie ? », *Linx* [En ligne], 43 | 2000, mis en ligne le 11 juillet 2012, consulté le 30 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/linx/1068> ; DOI : 10.4000/linx.1068

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

Acquisition de l'écrit : comment les enfants de 7 à 9 ans traitent-ils l'homophonie ?

Literacy Acquisition: how do 7-9 years old children process homophony?.

Michelle Ros Dupont

- 1 Jeux de mots, fonction poétique du langage, lapsus ... L'homophonie est très présente dans le fonctionnement oral de notre langue. Quel rôle tient-elle dans la production normée des textes ? Sans considérer l'écrit de l'enfant comme une transcription de l'oral, il s'agit de s'interroger, ici, sur l'effet de cet aspect de l'oral dans l'acquisition de l'écrit. Tout d'abord, parce que l'oral est premier dans l'apprentissage que l'enfant fait de la langue ; ensuite parce que l'enseignement de l'écrit use, avec une grande fréquence, des rapports entre les deux domaines. Enfin parce que les erreurs d'homophonie occupent une place particulière dans les écrits enfantins : nombreuses, elles apparaissent dès le début de la scolarité et résistent jusqu'au collège voire au lycée.
- 2 De cela découle l'hypothèse que l'homophonie constitue un obstacle dont il faut mesurer la portée. Comment naissent ces erreurs, qu'indiquent-elles sur l'apprentissage et qu'est-ce qui préside à leur disparition ? Pour répondre à ces questions, les définitions linguistiques serviront de cadre théorique de référence et la problématique psycholinguistique qui rapproche homophonie et acquisition de l'écrit contribuera à éclairer les deux domaines de la langue et de l'acquisition.

1. Qu'est-ce que l'homophonie ?

Gal amant de la reine, alla tour magnanime
Galamment de l'arène à la Tour Magne, à Nîmes.

- 3 Ce petit jeu poétique et homophonique, attribué à V. Hugo, illustre l'ambiguïté liée à l'homophonie¹ : en français, l'une des difficultés de l'écrit consiste à produire, de façon normée, deux énoncés oraux différents mais qui présentent une identité de signifiant.

1.1. Des définitions pour éclairer la réflexion sur l'homophonie.

- 4 Dans une perspective systémique, N. Catach (1986) définit les homophones comme des unités du système logographique, des « figures de mots, plus grandes que celle du graphème ou du morphogramme et qui recoupent celle du *mot graphique* ». Cette conception conduit à réunir homophones lexicaux (*ver, vers, vert, verre, vair*) et grammaticaux (*est / et; a / à; ou / où; on : ont ...*) dans un même ensemble de « logogrammes de forte fréquence ». Ces « graphies globales de lexèmes » ont pour fonction de « donner une image visuelle spécifique à certains mots homophones, afin d'aider à une reconnaissance rapide de leur sens » (p. 268). Définitions et conception systémique ouvrent des pistes de réflexion intéressantes à notre questionnement psycholinguistique.
- 5 Tout d'abord, l'idée d'un système rassemblant différents types de logogrammes induit que l'acquisition de ce système ne peut se faire selon une seule procédure, qui serait « logographique » c'est-à-dire propre au système, puisque le même système renferme des types différents de logogrammes. L'hypothèse est à vérifier.
- 6 Ensuite, qu'en est-il de la fonction distinctive, si l'on considère que, pour un même type de logogramme, une ou plusieurs procédures peuvent intervenir ? Ainsi, la graphie de *cygne* permet d'identifier le sens du mot et de le distinguer de son homophone lexical *signe* dans une activité de lecture c'est-à-dire dans une situation de réception de l'écrit. Il en va tout autrement en situation de production car l'utilisation pertinente du « signe de mot » suppose un fonctionnement inversé : le scripteur doit identifier, dans un énoncé oral ou verbal, une unité sémantique dont la graphie déjoue l'ambiguïté. C'est le recours au sens qui intervient et à plusieurs niveaux : sens de l'énoncé, pertinence du sens du mot dans cet énoncé. Une procédure *sémantique* occupe donc le premier plan. Le logogramme n'est plus l'outil mais l'aboutissement et il en va de même quel que soit l'homophone lexical : choisir entre *plus tôt* et *plutôt*, décider de l'emploi du signe diacritique qui donne au *où* sa valeur de lieu, etc. Pour obéir à la norme, tout scripteur doit articuler homophonie, hétérographie et hétérosémie et recourir aux procédures correspondantes. C'est bien la mise en place de cette distinction à plusieurs niveaux qui pose problème aux jeunes élèves.
- 7 Enfin, les observations de N. Catach (1986) ouvrent la porte à des définitions plus étendues de l'homophonie et des perspectives procédurales :
 Les variantes graphiques des phénomènes (véritables hétérographies partielles, *o/au/eau, in/ain/ein, an/en, e/ai, s/c/sc, d/t* finals, etc.), les caractéristiques morphosémantiques du français, tout a été utilisé dans le même but. Les différents niveaux que nous avons reconnus à l'orthographe française sont tous étroitement liés aux critères de *distinction* et d'*analogie* (p. 269).
- 8 L'idée qu'il existe des « hétérographies partielles » ne limite plus l'homophonie aux homophones lexicaux et grammaticaux traditionnels : le système logographique peut inclure d'autres types d'homophones. De plus, la *distinction*, active en réception, trouve en l'*analogie* son pendant. Il convient alors de s'interroger sur le rôle procédural que cette dernière joue dans l'acquisition.
- 9 Une définition grammaticale extensive de l'homophonie est proposée par Arrivé, Gadet & Galmiche (1986) : elle prend en compte la dimension homophonique des unités les plus petites comme les phonèmes et, à l'opposé, celles d'unités significatives plus

vastes comme les morphèmes ou les mots, voire les syntagmes ou les phrases. Cette conception élargie répond à notre hypothèse : en production, le jeune enfant articule les deux domaines de la langue ; par nécessité, son écrit prend appui sur un oral dont il doit gérer tous les niveaux, de l'unité la plus petite à la plus vaste. À ce titre, le découpage de l'énoncé oral en mots graphiques participe à la dimension homophonique de la langue. À l'autre extrémité, l'homophonie intervient aussi dans le choix des phonogrammes (o/au/eau comme s/ss/c/sc/...) et dans celui des morphonogrammes (é/er/ai/ais/ait/aient) ; dans ce cas, il s'agit d'une homophonie *interne*, qu'elle s'adresse au lexique ou aux morphèmes grammaticaux ; dans ce dernier cas, la procédure se trouve à l'intersection des systèmes logographique et morphosyntaxique qu'elle doit faire interagir.

- 10 En conséquence, la question de l'homophonie dans l'acquisition de l'écrit suppose d'analyser aussi bien les erreurs homophoniques *traditionnelles* - lexicales et grammaticales - que les erreurs *dues aux effets de l'homophonie* : délimitation des mots, homophonie interne lexicale et verbale. Dans une perspective aussi ouverte, le scripteur ne peut se suffire d'une seule et même procédure pour déjouer les pièges de l'homophonie du français. Il s'agit donc d'identifier l'existence et l'action des procédures à l'œuvre au début de l'apprentissage. Pour servir cette réflexion, une méthodologie spécifique s'impose.

1.2. Hypothèses et méthodologie

- 11 Si l'idée que l'homophonie ne forme pas un système homogène s'impose, alors il faut admettre que son acquisition engendre divers niveaux de difficulté et exige l'action de plusieurs procédures pour répondre à la pluridimensionnalité homophonique. Ainsi l'homophonie lexicale ne peut s'appréhender à partir des mêmes principes procéduraux que l'homophonie grammaticale. Il convient alors d'identifier les procédures en jeu, leurs rôles respectifs et leur mode d'action : quand et comment se résolvent les difficultés homophoniques traditionnelles ? Qu'en est-il des erreurs dues aux effets de l'homophonie comme la délimitation des mots et l'homophonie verbale² ?
- 12 Pour répondre à ces questions, il est nécessaire d'identifier et décrire non seulement les problèmes que l'homophonie pose aux élèves d'école élémentaire mais aussi les savoirs, les procédures qui leur permettent de gérer ces difficultés. Ce sont toutes ces dimensions que la méthodologie doit s'efforcer de prendre en compte.
- 13 Une méthodologie spécifique peut éclairer en même temps les hypothèses linguistique et psycholinguistique. Le tri et le classement des erreurs, bien que d'un grand intérêt, ne suffisent pas à répondre aux questions concernant les modes d'acquisition. Il a fallu croiser l'analyse des erreurs graphiques et les commentaires enfantins pour mettre en évidence et les difficultés et les réponses procédurales. Cette méthodologie « écologique » utilisée par les chercheurs du groupe LÉA³, se déroule dans un milieu scolaire auquel elle s'efforce de s'articuler. La mise en place, dans la classe, d'ateliers d'écriture, fournit le corpus graphique qui sera trié à partir des critères délimités plus avant : erreurs de segmentation, homophonie lexicale, homophonie grammaticale, homophonie verbale. Les commentaires métagraphiques⁴ constituent un second corpus : il explicite les difficultés rencontrées mais corrige aussi les inexactitudes d'un classement qui ne prendrait en compte que les graphies c'est-à-dire un aspect de surface, analysé à partir de la norme. Les explications font entrer dans la dimension interne de l'acquisition : elles donnent le point de vue du scripteur et dévoilent les stratégies utilisées et les solutions adoptées. Ce

double corpus offre une vision interne subtile de la gestion de l'homophonie et permet de comprendre quelles sont les procédures activées et la manière dont elles interagissent. Les résultats qui suivent sont les premiers d'une étude longitudinale en cours : le suivi d'une douzaine d'enfants, du CE1 au CM2 entre septembre 1996 et juin 2000.

2. Homophonie et acquisition

- 14 L'analyse des erreurs homophoniques lexicales et grammaticales ainsi que les commentaires des enfants doivent permettre d'identifier les procédures à l'œuvre au cours de cet apprentissage.

2.1. L'homophonie lexicale.

- 15 L'homophonie lexicale entraîne des erreurs nombreuses et fréquentes chez les plus jeunes élèves de l'école élémentaire ; ces erreurs tendent à disparaître entre 8 et 10 ans (CE2-CM). Quels apprentissages permettent à l'enfant de se rendre maître de cette difficulté ?
- 16 Les commentaires métagraphiques montrent que les erreurs des plus jeunes apprentis (CP, CE) viennent de ce qu'ils ne se posent pas la question de l'homophonie : ils sont trop occupés, pour produire leur énoncé, à donner une dimension phonographique à leur texte ou à faire appel aux éléments du stock lexical qu'ils ont mémorisé. Il n'est donc pas question d'homophonie tant que les enfants n'ont pas la conscience de l'hétérographie de certains mots ; bien que rapide en général, le changement dépend des rencontres ... individuelles.
- 17 Quand ce deuxième temps est atteint, l'homophone est utilisé comme une clé ; « /VER/, c'est -v, -e, -r, -t, je le connais » : le mot connu devient « signe de mot » sans atteindre toutefois la qualité distinctive.
- 18 Ce n'est que dans un troisième moment (apparemment toujours lié à l'expérience individuelle) que le signe est utilisé sur un mode proprement distinctif : le scripteur, qui sait qu'il existe plusieurs graphies pour un même homophone, allie *simultanément* signifiant oral, concept et forme graphique ; les entretiens explicitent cette résolution : « *mai, c'est le mois* » dit Perrine (CE2). Procédant par élimination, la fillette peut se suffire d'un seul des deux homophones ou l'évoquer en opposition, lorsqu'elle est sollicitée : « *l'autre, c'est -m, -a, -i, -s, celui qui dit le contraire* ». Les chemins sont inattendus car « individualisés » : on connaît *mai* parce que c'est le mois, *pain* parce qu'on le mange et *pin* parce qu'on le brûle ou qu'on a campé sous ces arbres, parce que la mère, le frère ou la cousine l'ont expliqué ou encore parce qu'un projet scolaire a permis l'intégration conceptuelle et orthographique. En bref, le vécu facilite la mise en place du concept et son articulation à une mémorisation orthographique à long terme. Les commentaires (comme celui de Perrine) insistent sur ce lien sans lequel les graphies sont connues sans permettre pour autant une distribution normée ; les enfants reviennent alors à l'usage d'une clé ; « *je sais qu'il y en a un autre ... qu'il s'écrit autrement mais j'sais pas ... je mets toujours celui-là* ». La quantité des homophones plurihétérographes (toutes les graphies de /VER/ par exemple), la pauvreté du stock lexical, l'homophonie subtile des unités distinctives (*cane* et *canne*) s'ajoutent pour expliquer les erreurs qui résistent.

- 19 Les commentaires disent donc que le problème de l'homophonie lexicale est réglé lorsque l'homophone est reconnu comme tel, c'est-à-dire analysé dans ses deux dimensions complémentaires : signifiant graphique et signifié. Au-delà, cette maîtrise ne peut se concevoir hors d'un signifié vraiment, individuellement, intégré et ne se transfère pas d'un homophone à l'autre.
- 20 En situation de production, l'acquisition de la logographie consiste à identifier une unité linguistique en usant d'une analogie conceptuelle et graphique ; dans ce fonctionnement, le sens et la référence tiennent une place décisive. Toutefois, tous les homophones grammaticaux ne peuvent, par essence, être traités sur le même principe sémantique.

2.2. Gestion de l'homophonie grammaticale

- 21 L'emploi erroné d'homophones grammaticaux est une difficulté persistante qui se retrouve jusque dans des productions de lycéens ou d'étudiants. À l'école élémentaire, presque toutes les étapes du processus, de la présence précoce et massive à la maîtrise, sont observables ; chez les 8-10 ans, les écarts quantitatifs et qualitatifs sont importants d'un enfant à l'autre, et, pour le même enfant, d'un homophone à l'autre.
- 22 En début d'apprentissage (CP, CE1), la question ne subit pas de traitement grammatical et se fait plutôt phonographiquement : « J'ai écrit *« on »* parce que je l'entends » ou par voie directe « *c'est 'la' (mis pour là), je l'ai appris* » répètent les commentaires. Comme nous l'avons déjà vu, il en va ainsi tant que l'enfant n'est pas confronté à l'existence de l'homophone correspondant. Ce qui ne dure guère : les rencontres récurrentes - *et / est, c'est / ses, ou / où*⁵ - servent de déclencheur à la prise de conscience.
- 23 Dans un premier temps, tant que la question se gère en terme de différenciation graphique et de clé logographique, les procédures restent inadaptées : « *'ont', je le connais, la maîtresse nous l'a appris* ». Mais il en va encore de même lorsque les procédures se font sémantiques voire grammaticales : « */ON/ c'est -o, -n, -t, parce qu'il y a beaucoup de gens* ». L'erreur, qui découle de la confusion des procédures, montre aussi l'existence de leur diversification.
- 24 Les entretiens métagraphiques explicitent les à coups d'une acquisition qui évolue avec la généralisation des « règles de fonctionnement » apprises plus ou moins confusément : « *Je mets toujours un accent quand 'à' veut dire que c'est un lieu ; on l'avait appris au CP avec la maîtresse* » explique une élève de CE2, évoquant les affiches analogiques utilisées par l'enseignante de CP, deux ans auparavant. « *Les autres 'a', je ne sais pas* » termine-t-elle. Sa stratégie ne s'avère efficace que ponctuellement : sens et analogie structurale sont nécessaires mais ne suffisent pas. Pour maîtriser la question, il est nécessaire que toutes les procédures – sémantique, analogique et morphosyntaxique – s'inscrivent dans un ensemble cohérent et interagissent.
- 25 Conseillé dans les classes, le recours à un procédé de substitution – qui relève de l'analogie – s'avère souvent efficace à l'école élémentaire : « *Je remplace 'a' par 'avait'* » explique Katell (CM1). Toutefois, les entretiens en font apparaître des limites qui tiennent en général au niveau de complexité de la phrase. Ils mettent aussi en évidence les substitutions mal comprises, mal gérées, dépendantes du choix du syntagme cotextuel. De plus, le fonctionnement analogique est, en soi, complexe : il n'opère que si le scripteur agit de façon consciente et sur un paradigme dont il identifie *simultanément* les différents niveaux (sens, structure syntagmatique, catégorie ...). Grammaticale, abstraite, la

procédure a peu à voir avec un acte *automatisé* : elle repose en réalité sur l'articulation des procédures analogique et morphographique, que l'école élémentaire n'enseigne pas... Ces analyses mettent en évidence l'insuffisance de la seule procédure logographique pour gérer l'apprentissage complexe de ce type d'homophones.

- 26 Ces résultats soutiennent l'intérêt de cette analyse appliquée aux autres homophones.

3. Des effets de l'homophonie

- 27 Il convient d'observer comment l'homophonie intervient dans les apprentissages plus marginaux : la délimitation des unités qui constituent le syntagme ou la phrase et le choix des terminaisons verbales.

3.1. Homophonie et délimitation des unités graphiques

- 28 Les difficultés de délimitation sont surtout le fait des apprentis qui découvrent l'écrit ; ces écarts à la norme sont observés aussi bien en Grande Section de maternelle⁶ qu'au CP ou au CE1⁷, au moment où l'enfant est confronté à une production d'écrit réelle : la transcription d'un énoncé totalement pensé et proposé par lui, dont les éléments constitutifs ne lui sont pas forcément tous connus.
- 29 En production, l'homophonie peut intervenir à deux moments ; dans un premier temps, elle peut agir lorsque l'apprenti passe de l'énoncé verbal à l'écrit puisque chacune des productions possède un découpage qui lui est propre ; elle peut encore le faire lorsqu'il s'agit de donner une « enveloppe graphique » au mot produit : l'apprenti est alors amené à employer des homophones hétérographes dont il ignore l'existence.
- 30 Les entretiens métagraphiques confirment que, sous les segments, se cachent les procédures ! Très perceptible, la phonographie tient une place importante chez les plus jeunes enfants ou les apprentis en difficulté. Les segments phonographiques empruntent des formes diverses mais toutes marquées du sceau de l'oral. Les hypersegmentations⁸ prennent des aspects de segments syllabiques « bruts » (*il ra me né* pour *il ramenait* ; *Jé* pour *j'ai*) qui traduisent l'effort du scripteur pour articuler oral et écrit. Les hyposegmentations (*césevoufésé* pour *qu'est-ce que vous faites* au CE1 ; *il samuza* pour *il s'amusa* ; *aurevoir* pour *au revoir* ; *la posonmagique* pour *la potion magique* au CM1) constituent avant tout des groupes de sens très forts qui reflètent le découpage de l'oral. Liaisons (*une nèle* pour *une aile*) et sursyllabations (*il meredefaim* pour *il meurt de faim*) révèlent une même origine procédurale. Quelle que soit la dynamique morphologique, les commentaires confirment l'hypothèse phonographique : « *Je l'écris comme ça parce que ça fait le son ... J'entends ça...* ». La relecture, qui restitue l'énoncé d'origine et le sens du message, n'offre pas à l'apprenti les moyens de remettre en question une procédure, au demeurant souvent mise en œuvre et entretenue par l'apprentissage scolaire.
- 31 Toutefois, cette procédure est concurrencée presque simultanément par la logographie qui habille le découpage syllabique de formes graphiques connues : *le lent de main / le lendemain* ; *il ni a pere sonne* pour *il n'y a personne* ; *il gagne rat* pour *il gagnera*⁹. La procédure se fait logo-phonographique et les « rébus » recouvrent les monosyllabes nés du découpage phonographique.

- 32 Les entretiens disent le recours direct à un lexique mental mémorisé ; dans *il gagnera écrit il gagne rat*, chaque découpage est justifié et explicité : « *je le connais ... je l'ai appris... la maîtresse l'a écrit comme ça au tableau... dans le cahier... sur l'affiche...* »
- 33 Syllabes ou morphèmes, revêtus d'une orthographe légitimée, forment des « mots » produits de façon presque invariante, sans remise en question ni lien avec le contexte sémantique ou grammatical ; ce *mot graphique* connu se fait *signe de mot*, soulignant l'interaction de la logographie et la phonographie. La première présente l'avantage d'une procédure à la fois « économique » et sécurisante pour l'apprenti ; elle explique que l'apparent mépris du sens et du code suggéré par des segments non normés comme « *il ni a père sonne* » : bien que soucieux de norme et de sens, le jeune scripteur éprouve de grande difficulté à adapter ses procédures. À cela s'ajoute la difficulté à gérer l'interaction des procédures phonographique, logographique et sémantique, une interaction perçue de façon confuse, non dominée mais en pleine évolution.
- 34 En effet, la perspective longitudinale de la recherche confirme la disparition « naturelle » des erreurs de segmentation les plus éloignées de la norme. Après quelques mois d'expérience de l'écrit, les segmentations sont remises en question au cours des entretiens : « *J'ai écrit trop vite... je n'ai pas fait attention...* » ; les explications disent les effets soit de la préséance de la production de l'énoncé sur l'orthographe soit la surcharge cognitive ponctuelle dans laquelle se trouve le scripteur. Lorsque la difficulté à délimiter les mots demeure, elle est rarement le seul problème orthographique rencontré. Au collège, elle se fait subtile car limitée à l'attraction ou au détachement de consonnes élidées dans la langue : *d'* dans *il d'ort* ; *s'* de *s'avoir* pour *savoir* ou *sassoit* pour *s'assoit*.
- 35 Les erreurs d'homophonie ne sont pas présentes au seul et large niveau des unités-mots mais aussi à l'intérieur de celles-ci, au niveau plus réduit du morphème. L'observation de la gestion de l'homophonie verbale apporte aussi sa réponse à cette extrémité de l'homophonie.

3.2. Homophonie des terminaisons verbales

- 36 Alice CE1, juin : *On peut mettre -e, r ; -a, -i ... J'hésite parce qu'il y a beaucoup de /E/ ... y a presque toujours des /E/. Alors quand y en a beaucoup, on hésite toujours un peu.*
- 37 Erreurs persistantes et commentaires confirment le problème que l'homophonie verbale pose aux apprentis. Elle se traduit par l'emploi de morphèmes grammaticaux non pertinents : les verbes du premier groupe voient leurs finales en /E/ écrites *chanté, -és, -ée, -ées, -er, -ai, -ais, -ait, -aient* quel que soit le morphogramme réellement attendu ; il en va de même pour les verbes dont les morphogrammes s'entendent /I/ ou /U/ : *il partit* peut s'écrire indifféremment *-i, -ie, -is, -ies, it* et *il dut, du, due, dus* ou *dues* et cela jusqu'au collège. Les analyses précédentes suggéreraient que la graphie la plus simple - *chanté, du, parti* - dépendrait de la seule procédure phonographique, le corpus graphique et les commentaires démentent cette idée. De l'école au collège, ces graphies non normées recouvrent des représentations, des savoirs et des procédures variés mais identifiables.
- 38 Pour aborder ces questions, nous ne présenterons ici que l'analyse des productions homophones en /E/¹⁰, dans l'hypothèse que les traitements employés par les apprentis se transfèrent à l'identique pour les terminaisons verbales en /I/ ou en /U/.
- 39 Corpus et entretiens confirment la présence persistante d'une graphie simple en -é : *il sapelé* (CP) ; *il ça peulé* ; *Il disparé* (CE1) ; *il aime joué* ; *il a envie de pleuré* (CE2) ; *pour aller se*

baladé (CM1) ; un homme est en train de composé, une personne marché à pas pressé (CM2). Comme Alice, les enfants disent d'abord leur trouble devant les possibles graphiques : « J'ai mis cela parce que je sais pas l'écrire ... ».

- 40 Quand Hélène (CP) commente 'Titi senvolé' par « y a quelque chose qui fait /E/ dedans », elle confirme une procédure phonographique l'apprentissage de la lecture et de la correspondance phonie-graphie encouragent au moins en partie. Dès qu'il se trouve démuni, l'apprenti y trouve un recours : Yassin (CP) corrige « qui saple » en « saplé » et explique « faut un accent sur le -e parce que ça fait /PE - LÉ/ ».
- 41 Toutefois, dès cette même première année de CP, la graphie en -é entre en opposition avec d'autres désinences : en janvier, Hélène écrit dans un même texte « Titi senvolé ... Titi manger ». En mars, Sébastien fait rivaliser *il s'est envolet, il espionnai et il avai trouvai*. Les commentaires montrent que la marque assure, même si elle conserve sa valeur de phonogramme, d'autres emplois ; elle sert par exemple de « passe-partout » à Alice (CE1, janvier) qui justifie : « il été ? j'avais déjà mis -er, je voulais changer un peu ». À la suite de Brissaud & Sandon (1999), on peut voir dans ce -é, présent du CM au collège, une « lettre d'attente », outil d'une « phonographie d'attente » ; la procédure est suffisamment douée de neutralité pour retarder l'engagement grammatical du scripteur. Par la phonographie, sorte « d'automatisation première », le scripteur sait qu'il restitue au moins « le son », en attendant de faire mieux...
- 42 Les explications métagraphiques soulignent les différents niveaux de procédures utilisés par les élèves d'école élémentaire. Ils sont d'ordre sémantique quand Sébastien (CP) explique : « 'il s'est envolet ... ; il espionnai,' ça s'écrit pas pareil parce que là c'est 'envolé' et là c'est 'espionnai' c'est pas les mêmes mots, ça s'écrit pas pareil ... Nous on savait pas... ».
- 43 Bien qu'inadéquat, le calcul de Sophie s'avère nettement morphosyntaxique : « 2 garçons voulés faire ... -és parce que c'est plusieurs ». Régulièrement, le morphème -er est identifié comme la marque du verbe ; Le -é lui-même peut être révisé en termes grammaticaux et renvoyé à la notion de temps comme le montre le système très personnel qu'Alice (CE1, juin) s'est momentanément construit : « -é c'est le passé ; -e, -r c'est le verbe ; ... -a, -i c'est le futur ». Le -é, considéré comme un morphème de conjugaison indiquant le passé, revient régulièrement dans les commentaires des enfants.
- 44 À partir de ces quelques exemples, il est possible de prendre en compte la grande diversité procédurale que dissimulent des morphogrammes en petit nombre, extérieurement identiques et que les enfants utilisent dans une confusion manifeste. La difficulté réside justement dans le fait que le problème de l'homophonie verbale ne trouve sa solution que dans une procédure morphosyntaxique complexe. En réalité, très vite, les apprentis de l'école élémentaire conçoivent cette dimension syntaxique sans la maîtriser. Comme l'écrivent Brissaud et Sandon (1999), « beaucoup de raisonnements sont en effet conduits à partir d'analyses morphologiques ou morphosyntaxiques non pertinentes. » Il n'en demeure pas moins que, contrairement à ce que les apparences pourraient laisser croire, la morphographie est présente et active dans les productions enfantines même si elle se distribue en fonction d'un système de valeurs et de représentations souvent inexact. L'apprentissage de l'orthographe passe par la mise en ordre de cet ensemble abstrait et complexe, d'autant plus difficile à dominer que la production d'écrit place souvent les jeunes apprenants en surcharge cognitive. C'est pourtant dans ce fonctionnement intense, qui oscille entre un système de référence instable et un questionnement aléatoire, que, paradoxalement, se met en place l'acquisition.

Conclusion

- 45 L'analyse des erreurs enfantines et des commentaires métagraphiques confirme le rôle que tient, dans l'acquisition de la langue écrite, l'homophonie prise dans son sens le plus étendu. En effet, elle intervient tant au niveau de l'énoncé et de ses constituants qu'à celui des morphèmes et des graphèmes qui constituent les mots. Sur le plan de l'acquisition, la procédure logographique joue un rôle ambigu : importante dans la graphie des mots et homophones lexicaux, elle ne manifeste que des influences limitées voire négatives, quand il s'agit d'identifier et d'orthographier des segments hétérographes ou de gérer les homophones grammaticaux ou verbaux.
- 46 La connaissance de la langue écrite se construit plutôt par interaction ou tuilage des procédures. Ainsi la production d'homophones hétérographes lexicaux dépend du recours conjugué aux procédures analogique et phonographique ; analogie et morphographie semblent nécessaires à la gestion des homophones hétérographes grammaticaux et de l'homophonie verbale ; la délimitation des mots exige une interaction qui prend aussi en compte la dimension sémantique de l'énoncé et des unités. Plus que la logographie, ce sont l'analogie, la phonographie, le sens, et la morphographie qui interagissent, de façon de moins en moins confuse, pour favoriser le caractère développemental de l'acquisition. La mise en relation des erreurs et des explications données par les enfants montre cette complexité à l'œuvre et l'acquisition en train de se construire.
- 47 L'hétérogénéité de l'homophonie tient tout autant à la diversité des types d'homophonie qu'à celle des erreurs, représentations et usages qu'elle génère. En contraste, l'acquisition se dit en termes de développement homogène qui conduit chaque apprenti à emprunter, plus ou moins rapidement, des passages procéduraux tout tracés.
- 48 Enfin, le fait d'écrire, de s'interroger non seulement sur cet écrit ou sur la norme à respecter mais aussi sur ce qui – des représentations aux procédures – génère ou entrave cet écrit, permet à l'enfant de prendre conscience et du fonctionnement de la langue et de son propre fonctionnement de scripteur. C'est dans cet autre type d'interaction que se construisent les compétences procédurales et le savoir orthographique.

BIBLIOGRAPHIE

ANDRIEUX-REIX N. & MONTENEGRO S. (éds), 1998, *Langue Française*, N° 119, « Segments graphiques du français. Pratiques et normalisations dans l'histoire », Paris.

ANIS J., 1990, « Une graphématique autonome ? », N. Catach (éd.), *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, Éditions du CNRS.

ARRIVÉ M. GADET F. & GALMICHE M., 1986, *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.

BLANCHE-BENVENISTE C. & CHERVEL A., 1969 rééd. 1974, *L'orthographe*, Paris, Maspéro.

- BRISAUD C., 1997, « Étude transversale de la production des finales des verbes du premier groupe au participe passé, à l'infinitif et à l'imparfait » in *Liaisons-HESO*, 29-30, 79-92.
- BRISAUD C. & Sardon J.-M., 1999, « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie », *Langue Française* N° 124, « L'orthographe et ses scripteurs ».
- CATACH N., 1986, *L'orthographe française ; Traité théorique et pratique*, Nathan Université.
- CATACH N., 1988, 1^{ère} éd. 1978, *L'orthographe*, Paris, Que sais-je N° 685, PUF, Paris.
- CATACH N. (éd.), 1990, *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, Éditions du CNRS.
- CHEVROT J.-P. (éd.), 1999, « L'orthographe et ses scripteurs », Paris, *Langue Française*, N° 124.
- FAYOL M. & CHEVROT J.-P., 1999, *Acquisition of french liaison, related child errors and learning of probabilistic constraints*, VIIth International Congress for the study of child language, San Sebastian, Spain.
- FERREIRO E. & al., 1996, *La caperucita roja aprende a escribir*, Barcelona, Gedisa editorial.
- FERREIRO E. & PONTECORVO C., 1993, « Le découpage graphique dans des récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Étude comparative espagnol italien. », Jaffré J.P. et David J. (éds), 1993, *Études de Linguistique Appliquée* N° 91, « La genèse de l'écriture », Paris.
- GOMBERT J.E. & al, 1997, « Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe », Rieben L., Fayol M., Perfetti Ch. (éds) (1997), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- JAFFRÉ J.-P. ET DAVID J., 1993, « Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit », Jaffré J.P. et David J. (éds), 1993, *Études de Linguistique Appliquée* N° 91, « La genèse de l'écriture », Paris
- JAFFRÉ J.-P., 1997, *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 2, 2, 61-70, « Gestion et acquisition de l'orthographe », Paris.
- JAFFRÉ J.-P., 2000, *Points et contrepoints sur l'orthographe du français*, Lettres Ouvertes, Académie de Rennes.
- JAFFRÉ J.-P. ET DAVID J. (éds), 1993, *Études de Linguistique Appliquée* N° 91, « La genèse de l'écriture », Paris.
- LENTIN L., 1990, « La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage » in N. Catach, *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, Éditions du CNRS.
- RIEBEN L., FAYOL M., PERFETTI Ch. (éds), 1997, *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- PERFETTI C., 1997, « Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture », Rieben L., Fayol M., Perfetti Ch. (éds), 1997, *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- ROS-DUPONT M., 1999, *Apprentissage de la lecture et acquisition de l'orthographe au Cours Préparatoire*, Article internet et Intervention aux Journées inter-IUFM (Saint-Denis, janvier 1999).
- ROS-DUPONT M., 1995, « La segmentation non normée dans l'écrit de l'enfant de CE1 : erreur ou étape obligée de l'apprentissage ? », *Liaisons-HESO* N°25-26, « De la variation : écarts, erreurs, normes », Paris.

NOTES

1. Nous n'entrerons pas ici dans la distinction entre homonymie et homophonie puisque la première, définie comme une identité de signifiant *dans la manifestation orale et écrite* (Arrivé & al., 1986, p. 312), ne présente pas le même niveau de difficulté pour l'apprenti.
 2. Dans le cadre de cet article, la réflexion n'ira pas jusqu'à la question du choix des graphèmes constitutifs des mots graphiques
 3. Le groupe LÉA (Linguistique de l'Écrit et Acquisition) créé et animé par J.-P. Jaffré, rassemble une dizaine de chercheurs, enseignants et formateurs. Principes de linguistique génétique et méthodologie sont mis en œuvre de la maternelle au lycée.
 4. Environ douze élèves ont été suivis du CE1 au CM2. Toutefois, toute la classe a participé à l'élaboration du corpus graphique, à raison de quatre à cinq textes par année scolaire.
 5. Bien entendu, ce ne sont là que des exemples. L'apprentissage varie avec l'homophone, la fréquence des rencontres etc.
 6. voir pour cela les travaux de J. David, Jacqueline Massonnet et Sylvie Bousquet, groupe LÉA 1.
 7. Ros-Dupont (1995) et résultats de recherche IUFM « Apprentissage de la lecture et acquisition de l'orthographe au CP », (Journées inter-IUFM et article internet, 1999)
 8. Voir pour cela Ferreiro (1995) ; Ros-Dupont (1995)
 9. Tous ces exemples sont empruntés au corpus de la recherche, CE1 mais aussi au-delà.
 10. La différence entre /e/ et /E/ n'est pas prise en compte dans la mesure où elle est neutralisée sur la majeure partie du territoire (Walter, 1982).
-

RÉSUMÉS

L'homophonie prise dans sa définition extensive - délimitation des mots, homophonie lexicale, grammaticale, verbale - permet d'observer, en action, un large éventail de procédures d'apprentissage. Elle est, de fait, génératrice d'erreurs aussi précoces que durables. Le croisement de ces erreurs avec les explications métagraphiques recueillies au cours d'une étude longitudinale (CE1-CM2) décrit les difficultés des élèves à appréhender cette question : représentations fausses, procédures individuelles inadéquates constituent l'obstacle à franchir. Dans le même temps, les commentaires mettent en évidence les solutions et les moments de l'acquisition. L'acquisition de l'homophonie varie à deux niveaux : en fonction du type d'homophone et en fonction du temps mis par l'enfant à découvrir les procédures nécessaires et la manière dont elles interagissent.

An extended definition of homophony including the boundary of words, the lexical, grammatical and « verbal » homophony allows to watch a wide range of learning procedures when in action. It therefore engenders not only precocious but also long lasting errors. The combination of these errors together with the « metagraphic » explanations gathered during a length wise study (from second to fifth year of primary school) describes the difficulties encountered by the pupils concerning this question: wrong representation, inadequate individual procedures constitute the difficulty that needs to be overcome. At the same time, comments show clearly the solutions and

the learning development. The learning of homophony or the lapse of time that is required to perceive the procedures in the way they interact.

AUTEUR

MICHELLE ROS DUPONT